

Pojetí vyučovacího klimatu a faktory, které se na tvorbě vyučovacího klimatu podílejí

Jana Kašpárková

Abstrakt: V příspěvku představujeme pojetí vyučovacího klimatu. Vymezuje pojem faktor. Za faktory považujeme vzájemné vztahy mezi studenty ve třídě, pohotovost k výkonu, kooperaci, podporu učení a koncentrace na učení. Zabýváme se projevy těchto faktorů vyučovacího klimatu.

Klíčová slova: vyučovací klima, faktor, vzájemné vztahy mezi studenty ve třídě, pohotovost k výkonu, kooperace, podpora učení, koncentrace na učení

Abstract: In the raport we present the conception of study climate. We delimitate the concept of factor. We consider as factors mutual relationships among students in the class, preparedness for performance, cooperation, the support of learning, concentration to study. We deal with signs of these factors of the study climate.

Key words: study climate, factor, mutual relationships among students in the class, preparedness for performance, cooperation, the support of learning, concentration to study

1 Pojetí vyučovacího klimatu

Pod vedením PhDr. Heleny Grecmanové, Ph. D., jsem zpracovala diplomovou práci na téma „Problematika charakteristiky a tvorby vyučovacího klimatu“. V teoretické části jsem se zabývala pojetím vyučovacího klimatu a faktory, které se na tvorbě vyučovacího klimatu podílejí. U vyučovacího klimatu jde o pochopení školního životního prostředí, tzn. pracovního prostředí aktivně zúčastněných osob. Podle Grecmanové (2001) se vyučovací klima tvoří ve všech vyučovacích předmětech v rámci interakce učitel–žák, učitel–skupiny žáků atd., to znamená, dá se vztáhnout na určitý předmět a na určitého učitele, avšak nejsou vzácné případy, kdy třída nebo skupina žáků ve třídě ovlivní klima hodiny více než učitel. Vyučovací klima se vztahuje na emoce, pocity, reakce a zátěže žáků a na vlastnosti třídy jako sociální skupiny a spojuje se obsahově se strukturou žákovské skupiny. Vyučovací klima může být také chápáno jako soubor požadavků na vyučování tak, jak je vnímají žáci. Vyučovací klima je ve srovnání se školním klimatem specifitější jev, nejedná se tedy o synonyma (Grecmanová, 2001).

1.1 Faktory, které se podílejí na tvorbě vyučovacího klimatu

Výraz faktor (z lat. *facere* – činit, dělat) znamená činitel, rys, rozhodující síla uplatňující se v nějakém procesu (Geist, 1992; Rejman, 1966; Durozoi, 1994; Klimeš, 1981; Pala, 2000). Tak, jak uvádí Grecmanová (2001), za faktory vyučovacího klimatu považujeme vzájemné vztahy mezi studenty ve třídě, pohotovost k výkonu, kooperaci, podporu učení a koncentrace na učení. Tyto faktory se týkají převážně práce a činnosti studentů ve vyučování a také vzájemných vztahů mezi studenty.

Vyučovací klima je tvořeno znaky, které se v následujícím textu pokusím u jednotlivých faktorů postihnout.

1.1.1 Vzájemné vztahy mezi studenty ve třídě

Tradiční modely výchovy a vzdělávání přeceňovaly a přeceňují interakci dospělý–dítě, učitel–žák. Interakce dítě–dítě byla a je tlačena do prostředí mimo školu. Přitom právě tato interakce je podstatným prvkem v socializaci dítěte (Kasíková, 1997). Děti se v interakci s vrstevníky učí postojům, hodnotám, dovednostem a vědomostem, které nelze získat od dospělých. Učí se prosociálnímu chování (pomoc, péče), ale i chování antisociálnímu (kriminalita, drogy). Dítě si zvyká vidět situaci a problémy nejen ze svého úhlu pohledu, ale i z perspektivy jiných. Vztah s druhými dětmi má silný vliv na vývoj hodnot a na autonomii osobnosti. Podle Kasíkové (1997) děti, které jsou izolovány nebo odmítány svými vrstevníky, jsou často druhými manipulovány. Podřídí se skupinovému tlakům, i když vědí, že činnosti, ke kterým jsou nuceny, jsou nevhodné nebo nesprávné. Tyto vztahy poskytují formu přátelství, kde se sdílejí myšlenky a city, aspirace a naděje, sny a fantazie, smutek i bolest, je to ochrana před osaměním. Děti si uvědomují podobnosti a odlišnosti mezi sebou a ostatními, hledají svoji identitu. Vrstevníci mají velký vliv na produktivitu činnosti v pracovním i vyučovacím prostředí. Vliv zde hrají menší obavy z chyb, uvolněnější ovzduší vrstevnické skupiny přináší klidnou atmosféru a je oslabena přílišná kontrola dospělými (Kasíková, 1997).

Učitel by měl přispívat k vytváření pěkných vztahů mezi studenty ve třídě, navozovat atmosféru pohody a vzájemné důvěry. Jednodušší je to v případě, když se žáci dobře znají a studenti si mezi sebou rozumí. Ve třídě se uzavírají četná přátelství, která mohou trvat po celý zbytek života. Dobrý kolektiv je otevřený pro společnou zábavu i program po vyučování, např. v různých zájmových kroužcích a klubech. Právě setkávání mimo školu umožňuje studentům lépe se poznat a najít další kolektivní zájmy. V kvalitní skupině se samozřejmě stává vzájemná ochota pomáhat spolužákům s problémy a starostmi, a to nejen ve škole. Všichni studenti ve třídě se navzájem akceptují a tolerují. A jistě tu často uvidíme úsměv a vlídnou tvář.

Žáci by se měli učit vážit si pěkných mezilidských vztahů a v životě je dále rozvíjet.

1.1.2 Pohotovost k výkonu

„Bez aktivního zapojení do výuky se žáci nic nenaučí.“ (Kyriacou, 1996). Jde o to, jak aktivitu žáků v probíhající výuce zajistit. Činnosti, které žáci vykonávají, musí mít svůj smysl vzhledem k cílům výuky, které učitel formuloval. Na vytváření cílů může učitel někdy spolupracovat i se žáky. Nejde jen o to žáky zaměstnat, aby si učitel mohl na chvíli odpočinout. Pedagog má pro větší zapojení žáků do výuky různé prostředky, například metody výuky. V dnešní době jsou zdůrazňovány aktivizační nebo participativní metody výuky. Učitel by měl dobře znát algoritmy těchto metod a naučit se podle nich organizovat činnosti žáků (Kalhous a Obst, 1998).

Samotná aktivita a spolupráce žáků s učitelem je hlavně podmíněna tím, zda žáky učení a práce baví. Záleží na učiteli, jak své hodiny bude koncipovat. Aktivitu hodně podpoří práce ve dvojicích nebo skupinách. Žáci si mohou postup řešení sami zorganizovat, přijímají tím větší zodpovědnost za jeho splnění a měli by obdržet za svůj dobrý výkon pochvalu nebo uznání. Taková reakce učitele znamená mnohdy pro žáka víc než výborná známka. Je motivací k dalším pokrokům, student má větší zájem o předmět, je aktivnější.

Domnívám se, že dobrou náladu a ochotu spolupracovat může přinést rovněž střídání místa ve třídě. Pokud je k dispozici nábytek, který lze variovat, nebo koberec, nemusí žáci celou hodinu sedět v lavicích. Nebo je možné vytvořit různé pracovní kouty s knihami, kde si mohou žáci i o přestávkách v klidu číst nebo něco vytvořit. Tyto změny napomáhají tomu, aby se žáci na hodinu těšili, protože ví, že se nebude jednat o klasickou vyučovací jednotku. U učitele, který žáky probudil k zajímavým činnostem, jsou žáci schopni plnit i další zvláštní úkoly.

Studenti by v hodinách neměli být líní. V tom jim mohou zamezit učitelovy otázky, které jsou směřovány na všechny žáky ve třídě. Jsou nuceni být pozorní a sledovat průběh hodiny. Možná by nebylo špatné, kdyby žáci věděli, co je čeká, pokud ve výuce pozorní nebudou. Společně s učitelem by si alespoň malý systém norem mohli zhotovit. Určitě by se tím usnadnila spousta problémů s kázní. Každý učitel ale aktivitu a pozornost žáků udržet nedokáže. Důvodem může být nedostatečná autorita ve třídě, špatná koncepce výuky, nedokonalý styl vyučování, ale i osobní charakteristiky učitele (pasivita, nedůslednost, lhostejnost apod.).

1.1.3 Kooperace

Podle Mareše a Krivohlavého (1989) je kooperace podoba společné práce. Týká se tří a více účastníků. Všichni společně působí na objekt činnosti i na sebe navzájem. Protože všichni nemohou dělat všechno, vede kooperace k rozdělení činností, k jejich propojení a sladění. Individuální cíle by se měly podřídit společnému, skupinovému cíli. Kooperace si vynucuje odpovědnost jedince vůči dalším účastníkům společné činnosti i vůči skupině jako celku. Vytváří se tak vzájemná závislost účastníků. Vzájemný styk upravují pravidla, objevují se skupinové normy. Vztahy ve skupině mohou být jak osobní, tak neosobní, sociální role se diferencují.

Mareš a Krivohlavý (1989) uvádějí, že se rozšiřuje škála komunikačních rolí. Při kooperaci je nutný informátor i tazatel, instruktor i instruovaný. Komunikační role se doplňují a nemusejí být stálé. Komunikace nabývá nejčastěji dvou podob. *Doprovodná komunikace* slouží k dorozumívání lidí přímo při společné práci. *Rozvinutá komunikace* se může odehrávat mimo vlastní práci a slouží ke slovnímu řešení problémů, k vyjasnění vzájemných vztahů, k objasnění vzájemného působení.

Kooperace usnadňuje v mnoha případech činnost jednotlivce i skupiny. Sociální skupina může zvyšovat výkonovou motivaci svých členů. Jednotlivec je formován vzájemným působením kooperujících lidí, mezilidskými vztahy ve skupině i bohatší komunikací. S kooperací se můžeme setkat i ve škole. Mívá často podobu kooperace učitele se žáky, méně často jde o spolupráci žáků mezi sebou. Společná činnost učitele se žáky může probíhat nedokonale nebo úplně selhat, pokud je kooperace založena na extrémním pojetí mezilidských vztahů. Připomeňme neúspěchy některých začínajících učitelů, kteří se snaží postavit společnou práci jen na osobních vztazích a neudrží si autoritu. Špatný je i opačný přístup, který buduje společnou činnost výhradně na neosobním, chladném až tvrdém vztahu k žákům. Žáci se stávají objektem výchovy, „prostředkem“ k plnění osnov, k zajištění výchovných akcí. Jakmile vnější tlak mizí, vyvstává zřetelněji formální ráz dosahovaných výsledků (Mareš a Krivohlavý, 1989).

Učitel by měl ve škole žáky motivovat ke spolupráci, která je základem toho, aby byl naplněn záměr vyučování – předat žákům nové vědomosti a poznatky. Učitel pro podnícení aktivity může využít například různé metody a organizační formy výuky. Jednou z nich je skupinová práce, která kooperaci podporuje. Studenti pracují ve skupinách a měli by mít férově rozděleny dílčí úkoly. Každý pak za splnění úkolu nese zodpovědnost, protože jednotlivé úkoly vedou k vyřešení problému celé skupiny nebo třídy.

Je dobré, pokud se žáci mohou k problému, stylu práce i k úkolům vyjádřit. Jejich názor by si měl učitel vyslechnout, sdělit jim svoje mínění

a v hodině si najít pár minut ke vzájemné diskusi. Tím dává učitel najevo, že ho žáci opravdu zajímají. I žáci potom cítí, že je učitel bere vážně, a mají k němu větší důvěru. Studenti tak vědí, že se na učitele mohou obrátit s prosbou o pomoc. Takový pedagog také rozvíjí vzájemnou pomoc mezi žáky a dává pozor, aby žádný student nevynikal na úkor jiného studenta. Učitel by se měl snažit vytvořit prostředí, kde vládne čestnost, spravedlnost a poctivost.

1.1.4 Podpora učení

Předpokladem získání nových vědomostí a dovedností v procesu učení je podle Kalhouse a Obsta (1998) především motivace a zájem žáků. Člověk musí chtít něčeho dosáhnout. Motivace patří k nejdůležitějším činitelům v učení. Proto by měl učitel umět vzbudit zájem žáků o učení a vhodnými prostředky je přimět ke kvalitní práci. V motivaci k učení se někdy rozlišuje vnější a vnitřní motivace. Vnitřní motivací se rozumí motivy spjaté s příslušným předmětem (např. radost z vykonávání činnosti). Vnější motivace zahrnuje zprostředkované motivy (např. odměna, pochvala, trest). Rozhodující je, jak žák vnější podněty zpracuje a zda se jimi nechá ovlivnit. Stejní autoři uvádí, že motivaci může pozitivně ovlivňovat novost situace nebo předmětu, úspěch v činnosti, žákova činnost a uspokojení z ní, sociální momenty (pozitivní hodnocení předmětu, úspěch žáka, společná činnost, soutěžení), souvislost nového předmětu (činnosti) s předchozími žákovými činnostmi, zkušenostmi a zájmy, souvislost předmětu (činnosti) s životními perspektivami. Negativně mohou působit na vývoj motivace k učení rušivé vlivy prostředí, opakované neúspěchy, nedostatky v osobních vztazích i ve výchovném působení, nadměrné zabývání se jedním předmětem. Učitel by měl znát úroveň motivace svých žáků. Pomocí rozhovoru nebo pozorováním žáků může učitel diagnostikovat, zda jsou žáci ke školní práci motivováni (Kalhous, Obst, 1998). Učitel může žáky motivovat také tím, že jim zadává úkoly, které jsou schopni řešit a vyřešit. Žáci v sobě získávají jistotu, že něco dokázali a chtějí se dále zdokonalovat. Ve vyučování jsou více aktivní, plní domácí úkoly, snaží se pochopit probírané učivo. Zkušený učitel by měl před probíráním nové látky zjistit, zda žáci ovládají látku starou. Pedagog by si měl ověřit, zda studenti učivo pochopili a umí s novým materiálem pracovat. V případě nejasností by bylo vhodné obtížné úseky tématu znovu vysvětlit a procvičit na příkladech. Tímto způsobem si může učitel vytvořit pevný základ, ze kterého bude vycházet při předávání nových vědomostí žákům. Studenti pak mají pocit, že učiteli skutečně záleží na tom, zda se téma naučí a pochopí ho.

Zvláštní ohled je třeba brát na pomalejší studenty. Jejich snaha by neměla být přehlížena. Je dobré si pro ně předem připravit individuální úkoly. Pro

lepší porozumění výkladu slouží různé didaktické pomůcky. Učitel je většinou předvádí při výkladu a pak s nimi pracují sami studenti. V dnešní škole se dále pro názornost užívají počítače, audiovizuální technika, video. Dobrý učitel by se měl snažit žákům novou oblast co nejvíce přiblížit. Potom se může společně se žáky těšit z dobrých výsledků, chválit žáky a povzbuzovat je k další práci. Ve školství bohužel existuje i opačný typ učitelů, kterému je vlastní bezohledný přístup ke studentům, přehlížení studentů, lhostejnost k výsledkům jejich práce a neposkytnutí téměř žádné motivace pro další vzdělávání.

Odborná literatura (Steffens a Bargel, 1993) se zabývá efektivním stylem učení, který je založen na intenzivní práci a učebním prostředí, ve kterém učitel jasně vysvětluje učební látku a svým vystupováním žáky podněcuje, aby dávali při práci pozor. Úkoly zadávané žákům jsou jasné, učební látka je dobře strukturovaná do etap, jednotlivé etapy si žáci písemně zaznamenávají. Učitel se snaží učební látku vysvětlit do detailů, hodně se opakuje a pracuje s různými příklady. Aktivita je navozována formou otázek, které jsou adresovány celé třídě. Důležitým momentem je opakování a cvičení.

1.1.5 Koncentrace na učení

Pozornost (koncentrace) je podle Linharta (1967) pokládána za jednu z nej důležitějších podmínek úspěšného učení i úspěšné pracovní činnosti vůbec. Učitel denně bojuje s nepozorností žáků a jen znalost příčin nepozornosti mu umožňuje tento boj vyhrát. Hlavní úlohu má motivace a činitelé, kteří ji podmiňují. Bez motivace nemá učení žádný výsledek. V motivaci má základní význam zadání úkolu tak, aby žáka co nejvíce zaujal a stal se cílem jeho činnosti. Žák by měl být občasně (intermitentně) v jednotlivých krocích posilován souhlasem, pochvalou (Linhart, 1967).

Učitel předpokládá a očekává, že studenti se na vyučování soustředí. Zájem o výuku může učitel vzbuzovat svým chováním. K tomu patří jasné vysvětlení tématu takovou formou, která odpovídá potřebám a úrovni žáků. V hodině by měl učitel klást otázky různého typu a rozmanité širě a vyvolávat všechny žáky ve třídě. Ke koncentraci může dále přispívat užitečná zpětná vazba, aby byli žáci povzbuzeni k další práci.

Mohou se vyskytovat také typy učitelů, kteří se velice snadno nechají odpoutat od hlavního vyučovacího tématu. Takový pedagog bývá u většiny žáků oblíben, protože se nemusí učit, nedostávají domácí úkoly, hodina je oddechová a poklidná. Avšak ve vyučování se promarní mnoho času zbytečnými věcmi. Na druhé straně jsou ale ve třídě studenti, kteří chtějí získat nové znalosti, mají zájem a chuť se vzdělávat. Takového učitele potom nemají rádi, neváží si ho. Na spolužáky vyvolávající takové situace se zlobí. Ve třídě nemohou vznikat dobré vztahy mezi žáky, atmosféra je chladná a ne

vlídná. Dobré je, pokud si učitel najde čas na problémy třídy, ale po jejich vyřešení se ihned vrací k tématu hodiny. Žáci se potom opravdu koncentrují na vyučování tak, aby si odnesli z výuky nové informace. O to se nám přece v procesu učení jedná.

Závěr

V literatuře existují různá pojetí vyučovacího klimatu. Grecmanová (2001) uvádí, že podle Bessotha (1989b) je vyučovací klima sociální fenomén. Vyučovací klima můžeme posuzovat z hlediska faktorů prostředí. Tyto faktory se významnou měrou podílejí na tvorbě vyučovacího klimatu a jejich znalost přispívá k jeho zkvalitnění a optimalizaci.

Literatura

- BESSOTH, R. *Organisationsklima an Schulen*. Neuwied: Herman Luchterhand Verlag, 1989a.
- BESSOTH, R. *Verbesserung des Unterrichtsklimas*. Neuwied: Herman Luchterhand Verlag, 1989b.
- DUROZOI, G., ROUSSEL, A. *Filosofický slovník*. Praha: EWA Edition, 1994.
- GEIST, B. *Sociologický slovník*. Praha: VICTORIA PUBLISHING, 1992.
- GRECMANOVÁ, H. Pojetí školního klimatu ve vědecké literatuře. *Pedagogická orientace*, 1998, č. 1, s. 27–35.
- GRECMANOVÁ, H. Tvorba a charakteristika vyučovacího klimatu na gymnáziu. In *Pro-měny školy, učitele a žáka na přelomu století*. Brno: KONVOJ, spol. s r. o., 2001, s. 210–212.
- GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. a kol. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: HANEX, 1998.
- KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Olomouc: PdF UP, 1998.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997.
- KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Praha: SPN, 1981.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996.
- LINHART, J. *Psychologie učení*. Praha: SPN, 1967.
- MAREŠ, J., KRÍVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1989.
- PALA, K., VŠIANSKÝ, J. *Slovník českých synonym*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2000.
- REJMAN, L. *Slovník cizích slov*. Praha: SPN, 1966.
- STEFFENS, U., BARGEL, T. *Erkundungen zur Qualität von Schule*. Neuwied: Herman Luchterhand Verlag, 1993.

KAŠPÁRKOVÁ, J. Pojetí vyučovacího klimatu a faktory, které se na tvorbě vyučovacího klimatu podílejí. *Pedagogická orientace* 2002, č. 3, s. 48–54. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Mgr. Jana Kašpárková, Pedagogická fakulta UP, Katedra pedagogiky s celoškolskou působností, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc